

TARTU ÜLIKOOL
Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

Heino Sildala

**Amotivatsiooni eri dimensioonide seosed õpetaja käitumise
tajumisega kehalises kasvatuses**

**Relations Between the Different Dimensions of Amotivation and the
Perceptions of Teachers' Behaviour in Physical Education**

Magistritöö

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja:
dotsent A. Koka

Tartu 2019

Sisukord

LÜHIÜLEVAADE	4
ABSTRACT	5
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	6
1.1. Motivatsiooni tähtsusest ja määratlemisest.....	6
1.2. Amotivatsioonist.....	8
1.3. Kehalise kasvatus õpetaja erinevad käitumismustrid, nende tajumine õpilaste poolt, mõju motivatsioonile, amotivatsioonile, soolised erinevused.....	9
1.3.1. Kehalise kasvatus õpetaja autonoomiat toetav käitumine	9
1.3.2. Kehalise kasvatus õpetaja kontrolliv käitumine.....	10
1.3.3. Soolisi erinevusi kehalise kasvatus õpetaja käitumise tajumisel ja amotivatsioonis	11
2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED	12
2.1. Eesmärk	12
2.2. Ülesanded.....	12
3. METOODIKA	13
3.1. Valimi moodustamine.....	13
3.2. Küsimustiku koostamine.....	13
3.3. Laekunud andmed.....	14
3.4. Andmete analüüs.....	15
4. TÖÖ TULEMUSED	16
4.1. Eestindatud amotivatsiooni mudeli küsimustiku valiidsus	16
4.2. Amotivatsiooni küsimustiku ja õpetaja käitumise tajumist väljendava küsimustiku alaskaalade reliaablus.	21
4.3. Soolised erinevused amotivatsiooni dimensioonides ja kehalise kasvatus õpetaja käitumise tajumisel	22
4.4. Amotivatsiooni ja kehalise kasvatus õpetaja käitumise tajumiste vahelised seosed.....	23
5. TULEMUSTE ARUTELU	25
5.1. Küsimustike valiidsus ja reliaablus.....	25
5.2. Soolised erinevused amotivatsiooni eri dimensioonide ja kehalise kasvatus õpetaja käitumise tajumisel	25
5.3. Amotivatsiooni dimensioonid, kehalise kasvatus õpetaja käitumise tajumine. Tunnuste vaheliste seoste mustri erinevused neidudel ja noormeestel.....	26
5.4. Kokkuvõtteks	27
5.5. Töö puudused ja tugevused.....	28
JÄRELDUSED	30
KASUTATUD KIRJANDUSE LOETELU.....	31

Lisad.....	36
Lisa 1.....	36
Lisa 2.....	38
Lihtlitsents.....	43

LÜHIÜLEVAADE

Eesmärk. Töö eesmärkideks oli seoste selgitamine õpetaja eri tüüpi käitumise tajumise ja amotivatsiooni dimensioonide vahel ja neidude ning noormeeste erinevusi nende seoste tajumisel. Eesmärgi saavutamisel oli üheks ülesandeks inglise keelse kehalise kasvatus amotivatsiooni uurimiseks mõeldud küsimustiku tõlkimine ja kohandamine eesti keelde valiidsust säilitades ja sisemise kooskõla kontrollimine.

Metoodika. Vaatlusalusteks olid Eesti Vabariigi koolide gümnaasiumi astme õpilased ($N = 306$) vanuses 16 kuni 20. Eesti keelde tõlgitud kehalise kasvatus amotivatsiooni mudeli küsimustiku väidetele lisati kehalise kasvatus õpetaja käitumise tajumisega seotud väited. Küsimustiku jagamine ja andmete kogumine toimus keskkonnas Google Forms.

Tulemused. Andmete analüüsil leidis kinnitust eestindatud amotivatsiooni küsimustiku nelja-faktoriline struktuur, mille psühhomeetriselised parameetrid on aktsepteeritaval tasemel: $RMSEA = 0,073$; $IFI = 0,966$; $TLI = 0,955$; $CFI = 0,966$. Ilmnesid kõigi amotivatsiooni eri dimensioonide hindavate väidete omavaheline suur sisemine kooskõla (Cronbach alfa: $0,9-0,86$) ja dimensioonide omavaheline tugev seotus. Selgelt eristus õpilaste autonoomiat toetava õpetaja käitumise negatiivne seos kõigi amotivatsiooni dimensioonidega. Neidude ja noormeeste tajumiste erinevusi hinnates ilmnesid olulised erinevused kõigis neljas amotivatsiooni dimensioonis aga ka negatiivsel tingimuslikul hoolimisel ja hirmutamisel.

Kokkuvõte. Leidsin et eestindatud ja uurimuse käigus korrigeeritud küsimustik omab eri dimensioonide sisemise kooskõla osas sarnaseid näitajaid küsimustiku originaalversiooniga ja võiks seega sobida tulevastes uuringutes selgitamaks ja täpsustamaks gümnaasiumi astme Eesti õpilaste amotivatsiooni kehalise kasvatus aines. Tulevane uurimistöö selles vallas võiks anda uusi teadmisi amotivatsiooni erinevate osade, neidude ja noormeeste erisuste täpsemale määramisele, võimaldades õpetajatel tööd efektiivsemalt korraldada.

Märksõnad: amotivatsiooni mudel, õpetaja käitumise tajumine.

ABSTRACT

Objective. The objective of this thesis was to explore the relations between perceptions of the different types of behaviour of the teacher and the dimensions of amotivation, and also the differences between girls and boys in perceiving these relations. In order to achieve this objective, one of the tasks was to translate and adapt the amotivation questionnaire from English into Estonian, at the same time maintaining its validity as well as checking its internal consistency.

Methodology. The subjects of the study were secondary-school pupils (N=306) (age group 16-20) in the Republic of Estonia. The items of the amotivation questionnaire that I translated into Estonian were added to the items related to the perceptions of the behaviour of the teachers of Physical Education. The distribution of the questionnaire and the collection of data took place in the Google Forms environment.

Outcomes. The analysis of the data confirmed the four-factor structure of the amotivation questionnaire. The psychometric parameters are on acceptable level: RMSEA=0,073; IFI=0,966; TLI=0,955; CFI=0,966. A strong internal consistency between all of the items of the different dimensions of amotivation became evident (Cronbach alpha: 0,9-0,86), and a strong correlation between the dimensions. The negative correlation between all of the dimensions of amotivation and the autonomy-supporting behaviour of the teacher emerged clearly. The analysis of the perceptions of girls and boys showed significant differences in all four dimensions of amotivation and also in negative conditional regard and intimidating behaviours.

Conclusions. I found that as regards the internal consistency of the dimensions, the translated and adapted questionnaire has similar features as its original version and can therefore be used in future research to examine and specify amotivation among Estonian secondary school pupils in Physical Education classes. A future research into this field could shed light on the different components of amotivation and differences between the perceptions of girls and boys and enable the teachers to organize their work more efficiently.

Key words: amotivation model, perception of the teacher's behaviour.

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

1.1. Motivatsiooni tähtsusest ja määratlemisest

Kumar et al. (2015) kirjeldavad noorukiiga inimese arengus kriitilise perioodina, kus kehaline inaktiivsus ja sellega seoses olev madal kardiorespiratoorne võimekus on tugevad riskifaktorid paljudele kroonilistele haigustele, üldisele haigestumisele ja elukvaliteedi langusele. Gunnell et al. (2016) rõhutavad kehalise aktiivsuse suurt osatähtsust vaimse tervise tugevdamisel. Autorid leiavad, et kehaline inaktiivsus võib olla suureks mõjuallikaks ärevuse ja depressiooni tekkele. Kehalise passiivsuse üheks olulisemaks põhjuseks on motivatsiooni puudus. See omakorda võib olla põhjustatud motivatsiooni puudusest kehalise kasvatuses, mis on tingitud erinevatest õpetaja kontrolliva käitumise vormidest (Hein et al. 20015). Käesoleva töö eesmärgiks ongi selgitada seoseid motivatsiooni puudumise erinevate põhjuste ehk amotivatsiooni dimensioonide ja kehalise kasvatuses õpetaja erinevate käitumiste tajumise vahel.

Weiss ja Ferrer-Caja (2012) nimetavad spordipsühholoogia ühe peaesmärgina leida neid tegureid, mis suurendavad käitumuslikku aktiivsust kehalise tegevuse kontekstis. Eraldi toonitavad nad, et motivatsiooni probleemide uurimine ja praktiliste lahenduste leidmine nõuab järjepidevat tööd nii indiviidi kui ühiskondlikke muutusi arvesse võttes. Ilmselgelt indiviidi arenedes, tema väärtushinnangute ja kehakeemia muutudes võivad väga oluliselt muutuda ka tema motivatsiooni tegurid. Legendaarne treener ja spordipedagoog Valter Kalam (1973) tõi esile spordipedagoogika suurkuju Counsilmani tõdemuse. Counsilman väidab nimelt, et suurimaks edu pandiks kehalise kasvatuses spetsialistile pole mitte niivõrd füsioloogia ja biomehaanika tundmine, vaid psühholoogia ja pedagoogika alaste teadmiste, sealhulgas motiveerimise valdamine ja rakendamise oskused. Roberts (2012) järgi on motivatsiooni olemuse mõistmiseks vajalik mõista neid psühholoogilisi faktoreid, mis toidavad, suunavad ja reguleerivad saavutusliku käitumise aktiivsust. Grasten (2012) on samuti rõhutanud motivatsiooni tegurite tundmise olulisust ja leiab, et need võivad olla abiks kehalise kasvatuses tundide efektiivsuse tõstmisel. Solomon (2003) väitel on motivatsiooni valdkond kehalise kasvatuses uuringutes üks enim käsitletutest. Teadlased on konstrueerinud arvukalt teoreetilisi raamistike, uurimaks erimotivatsiooni tegurite mõju kehalisele aktiivsusele. Samas lisab ta, et neile raamistikele

tuginedes on konstrueeritud hulgaliselt strateegiaid ja taktikaid kehalise kasvatuses praktilise korralduse arendamiseks.

Sanchez-Miguel et al. (2013) on toonitanud lapsevanemate suurt rolli laste motivatsiooni kujundamisel seda eelkõige isikliku eeskuju ja sportliku keskkonna- üritused, filmid, raamatud ja muu säärane loomisel. Hassandra et al. (2003) on leidnud, et õpilaste motiive kehalises kasvatuses mõjutab väga suur hulk erinevaid sotsiaalseid faktoreid, mida tuleks arvesse võtta kehalise kasvatuses tundide planeerimisel. Sellest omakorda lähtub kaks küsimust. Esiteks see, kuidas neid faktoreid operatiivselt ja efektiivselt hinnata. Teiseks, kuidas hinnangutulemustest lähtudes teha korrektiivse aine õpetamises. Faktorite paljususe tõttu võib olla vajalik õpetamise suur diferentseerimine. Jaakola et al. (2015) väidavad, et õpilastel on kehalise kasvatuses motiveerituses väga individuaalsed profiilid ja leiavad, et õpetajad peaksid sellele vastavalt diferentseerima õpetamist nii palju kui võimalik.

Deci ja Ryan (1985), Vallerand et al. (1992) käsitlevad motivatsiooni kolme erineva dimensioonina: sisemine, välimine ja amotivatsioon. Sisemise motivatsiooni korral on oluline tegevus ise, selle käigus omandatud naudingud ja lõbu, uued teadmised ja oskused, rõõm õppida (Vallerand et al. 1992). Terve rida autoreid rõhutab vajadust keskenduda sisemise motivatsiooni arendamisele. Nad väidavad, et sisemiselt motiveeritud õpilased on rõõmsamad, rahulikumad, keskenduvad sooritusele ja on edukamad (Rees ja Freeman 2009; Standage et al. 2005; Taylor ja Ntoumanis 2007). Yoo (2015) järgi on väga oluline osa positiivsetel emotsioonidel, mis aitab leevendada vastuolusid autonoomsuse toetamise ja kohustuslike normide vahel kehalises kasvatuses. Ta lisab, et rõõmuküllase õhkkonna kujundamine ja hoidmine on kahtlemata ka oluliseks teguriks, mis loob eeldusi kehaliseks aktiivsuseks ka väljaspool kehalise kasvatuses tunde. Väliste motivatsiooni ajenditeks on kas omaks võetud isiklikud normid, ebaseaduslikest tunnetest hoidumine, soov kogeda positiivset, preemiad, raha, karistuse vältimine, amotivatsiooni puhul puudub soov tegutseda (Deci ja Ryan 1985).

1.2. Amotivatsioonist

Enesemääratluse teoorias eristavad Deci ja Ryan (1985) amotivatsiooni, sisemise ja välise motivatsiooni kõrval. Amotivatsioonina kirjeldavad nad olukorda, kus inimene ei taju seoseid tegevuse ja tegevuse tagajärgede vahel. Ka Vallerand et al. (1992) püüdsid sisemisele ja välimisele motivatsioonile lisaks mõõta ja määratleda ka amotivatsiooni. Varasematel aegadel on amotivatsiooni ka akadeemilises kirjanduses käsitletud ühedimensioonilisena. Sellest omakorda võib tuleneda senine kehalise kasvatus õpetajate liialt ühekülgne ja mitte eriti sihipärane töö amotiveeritud õpilastega. Uurides amotivatsiooni kehalises kasvatuses leidis Carlson (1995), et amotiveeritud õpilase jaoks polnud kehaline kasvatus tähtis. Ühes oma ülevaatlikus töös motivatsioonist ja enesemääratluse tasemetest käsitlevad Deci ja Ryan (2002) amotivatsiooni kõige madalamal enesemääratluse tasemel, kus tegevuses osalemise tahe ja huvi eesmärgile täielikult puuduvad. Ntoumanis et al. (2004) järgi tuleneb amotivatsioon õpitud abitusest. Shen et al. (2008) leidsid, et piirkondlik eripära ja erinevad õpikeskkonnad mõjutavad õpilaste motivatsiooni väga olulisel määral. Seega võivad need tegurid olla mõjusad ka amotivatsiooni kujunemisele, kuna amotivatsiooni käsitletakse ka motivatsiooni kadumisena (Legault et al. 2006). Sõmer (2017) toob amotivatsiooni faktoritena välja õpetajad, kooli süsteemi, sotsiaalsuse ja õpilase vanuse ning nende soo.

Shen et al. (2010) märgivad, et paljudel õpilastel langeb motivatsioon kehalise kasvatuses oluliselt just gümnaasiumi astmes. Autorid tõdevad, et motivatsiooni languse või amotivatsiooni põhjuste tundmine on hädavajalik kehalise kasvatus õpetajatele, töötamaks välja efektiivseid strateegiaid selleks, et suurendada õpilaste kaasahaaratust. Märkimist väärib, et motivatsiooni selget langust vanuseastmes 16-18 on käsitlenud juba möödunud sajandi kuuekümnendate alguses Kalam ja Viru (1962). Seetõttu on ka käesolevas töös vaatluse all gümnaasiumi astme õpilased. Kokkuvõtvalt võib öelda, et amotivatsiooni määratlemine võib olla abiks probleemiga edasisel tegelemisel.

Akadeemilisele neljadimensioonilisele amotivatsiooni taksonoomiale panid aluse Pelletier et al. (1999). Seda mudelit arendasid edasi Legault et al. (2006), töötades välja küsimustiku selgitamiseks amotivatsiooni eri dimensioone keskkooliastme õpilaste suhtumises õppimisse. Märkimist väärib nende lähenemine amotivatsiooni kui dünaamilisse protsessi. Autorid leiavad, et amotivatsiooni uurimine, kasutades raamistike mitmedimensioonilisust, võib täiendada meie arusaamu motivatsiooni puudumise erinevatest põhjustest ja luua seega hariduses eeldusi

efektiivsemate motivatsiooni strateegiate rakendamisele, mis aitaks tõsta õpilaste kaasahaaratust. Seega oleks ka kehalise kasvatuses õpetajal vajalik põhjalik amotivatsiooni erisusi uuriv ja hindav lähenemine nii indiviiditi kui ka indiviidi arengust tulenevaid muutusi arvesse võttes.

Shen et al. (2010) kohandasid ülalmainitud Legault et al. (2006) poolt arendatud küsimustiku kehalises kasvatuses amotivatsiooni hindamiseks. Nad kirjeldavad amotivatsiooni kehalises kasvatuses nelja erineva avaldusvormi näol: arusaamad (puudulikust) võimekusest, tegevuse (negatiivne) iseloomustus, tegevuse (puudulik) väärtustamine, (negatiivsed) arusaamad pingutusest. On leitud, et need neli dimensiooni eristuvad selgelt. Alljärgnevalt iseloomulikud näited amotivatsiooni eri dimensioonidest kehalises kasvatuses.

1. Arusaamad (puudulikust) võimekusest:

„mul puuduvad eeldused eduks kehalises kasvatuses.“

2. Tegevuse (negatiivne) iseloomustus:

„mulle ei meeldi kehalises kasvatuses toimuv tegevus.“

3. Tegevuse (puudulik) väärtustamine:

„kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks kasulik,“

4. (Negatiivsed) arusaamad pingutusest:

„olen veidi laisk.“

1.3. Kehalise kasvatuses õpetaja erinevad käitumismustrid, nende tajumine õpilaste poolt, mõju motivatsioonile, amotivatsioonile, soolised erinevused

1.3.1. Kehalise kasvatuses õpetaja autonoomiat toetav käitumine

Hein et al. (2015) on uurinud kehalise kasvatuses õpetajate erinevaid käitumisviise ja nende mõju õpilaste motivatsioonile. Leitud on, et kõige paremini tõstab õpilaste motivatsiooni autonoomia toetuse tajumine õpilaste poolt:

„õpetaja pakub minule valikuid ja võimalusi.“

Autonoomiat toetavate praktikate kasulikkust mitmetes eri valdkondades edu saavutamisel, eriti aga positiivset mõju üldisele elukvaliteedile ja vaimsele tervisele on meta-analüüsis leidnud

Su ja Reeve (2011). Nende uurimusest lähtuvalt oleks oluline püüda välja selgitada neid amotiveerivaid tegureid, mida võivad tekitada autonoomiat eiravad praktikad ja nende tajumine õpilaste poolt. Yoo (2015) rõhutab positiivseid emotsioone õppeprotsessi, mis aitab leevendada vastuolusid autonoomsuse toetamise ja kohustuslike normide vahel kehalises kasvatuses. Rõõmuküllase õhkkonna kujundamine ja hoidmine on kahtlemata ka oluliseks teguriks, mis loob eeldusi kehaliseks aktiivsuseks ka väljaspool kehalise kasvatus tunde. Hagger et al. (2009) toonitavad, et lisaks õpetaja ja vanemate autonoomsuse toetusele tõstab õpilaste motivatsiooni ka kaaslaste vastav käitumine. Seega oleks kehalise kasvatus õpetajal oluline jälgida, et õpilased ei suruks üksteisele liialt kehtestavaid tingimusi peale, seda eelkõige mängulistes olukordades.

1.3.2. Kehalise kasvatus õpetaja kontrolliv käitumine

Bartholomew et al. (2009) on selgitanud välja terve rea kontrolliva käitumise dimensioone:

- 1) kontrolliv kiitmine ja välised tasud,
- 2) negatiivne tingimuslik hoolimine,
- 3) hirmutamine,
- 4) liigne kontrolliv käitumine,
- 5) kohtumõistmine, alandamine,
- 6) ebakindluse soodustamine.

Nendest neli esimest võtsid nad dimensioonideks treeneri kontrolliva käitumise küsimustiku koostamisel (Bartholomew et al. 2010), mis oli aluseks Hein et al. (2015) küsimustiku kohandamiseks kehalise kasvatus tarbeks.

Motivatsiooni pärssivateks käitumismustriteks Hein et al. (2015) järgi on õpetaja poolne:

- 1) isiklik liigne kontroll: „...püüab sekkuda minu tegemistesse koolis peale kehalise kasvatus tunde,“
- 2) hirmutamine: „...ähvardab mind karistada, kui ma ei harjuta tunnis,“
- 3) negatiivne tingimuslik hoolimine: „...toetab mind vähem, kui ma ebaõnnestun või teen halva soorituse,“
- 4) kontrolliv kiitmine: „...kiidab mind vaid hea soorituse korral.“

Hein et al. (2015) on leidnud, et õpetajad, kes suudavad vältida negatiivset tingimuslikku hoolimist ja hirmutamist, saavutavad õpilaste suurema koostöövalmiduse, samas väheneb õpilaste agressiivne käitumine ja kiusamine.

1.3.3. Soolisi erinevusi kehalise kasvatuses õpetaja käitumise tajumisel ja amotivatsioonis

Uusleer (2015) tõdeb oma uurimuses, et võrreldes poeglastega vajavad kehalise kasvatuses õpetaja autonoomia toetust enam tütarlapsed. Keskoja (2014) väidab, et poisid tajuvad kehalise kasvatuses õpetaja kontrollivat käitumist nagu negatiivne tingimuslik hoolimine, kontrolliv kiitmine, ülemäärane isiklik kontroll ja hirmutamine oluliselt kõrgemalt võrreldes tütarlastega.

Sõmer (2017) toob eespool nimetatud amotivatsiooni faktorite kõrval esile ka soolised erinevused. Kvalitatiivsed uurimused on näidanud, et üldiselt on poeg- ja tütarlaste amotivatsiooni põhjused kehalises kasvatuses sarnased, ehkki esineb mõningaid erisusi (Carlson, 1995; Ntoumanis et al. 2004). Ntoumanis et al. (2004) on näiteks leidnud, et tütarlastel on peamiseks kehalise kasvatuses amotivatsiooni põhjustavateks teguriteks erinevad kehtestatud reeglid, mis puudutavad riietumist tunnis ning hügieeni, ja mitte niivõrd tunni tegevustega seotud tegurid. Poeglaste puhul aga on leitud, et peamised amotivatsiooni põhjused kehalise kasvatuses suhtes on seotud kehaliste võimete nagu näiteks jõu- ja kiirusvõimete puudumisega, mis nende hinnangul ei võimalda hästi kehalises kasvatuses püstitatud eesmärgi täita (Ntoumanis et al. 2004).

2. TÖÖ EESMÄRK JA ÜLESANDED

2.1. Eesmärk

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida gümnaasiumi astme õpilaste kehalise kasvatuses amotivatsiooni eri vormide esinemist, ning kuidas on need seotud õpetaja poolse autonoomiat toetava ja kontrolliva käitumise tajumisega.

2.2. Ülesanded

Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised ülesanded.

1. Neljadimensioonilise kehalise kasvatuses amotivatsiooni küsimuse eestindamine.
2. Hinnata eestindatud küsimustiku struktuuri valiidsust ja reliaablust.
3. Erinevuste selgitamine amotivatsiooni dimensioonides ja õpetaja käitumise tajumises neidude ja noormeeste vahel.
4. Erinevuste selgitamine amotivatsiooni dimensioonide ja õpetaja käitumise tajumise vahelistes seostes neidude ja noormeeste vahel.

3. METOODIKA

3.1. Valimi moodustamine

Käesoleva uurimuse vaatlusalusteks olid Eestimaa gümnaasiumi astme õpilased (N=306), vanuses 16-20 aastat, keskmine vanus $17,4 \pm 0,94$. Valimi moodustamisel, saavutamaks võimalikult laia geograafilist paiknemist, otsustasin valikusse võtta igast tollasest maakonnast (küsitlus toimus 2013. aastal) ühe linna- ja ühe maakooli. Maakondadest linna- ja maakooli valimine toimus juhuvaliku põhjal.

3.2. Küsimustiku koostamine

Küsimustiku esimeses osas küsiti demograafilisi andmeid, nagu kool, klass, sugu, vanus, aga oli ka küsimus koolivälise sportliku tegevuse kohta.

Teises osas tõlkisin inglise keelest Shen et al. (2010) neljadimensioonilise kehalise kasvatuses amotivatsiooni tajumise küsimustiku kõik küsimused vähemalt kaks (mõne küsimuse puhul kolm kuni neli) korda eesti keelde ja tagasi, analüüsid iga tõlke järgselt sisulise mõtte adekvaatsuse ja keelelise tähenduse üle.

Tõlge koos ingliskeelse alusväitega on esitatud lisas (vt lisa 1).

Näited amotivatsiooni küsimustiku neljast dimensioonist.

1. Arusaamad (puudulikust) võimekusest:

„ma pole edukas kehalises kasvatuses.“

2. Tegevuse (negatiivne) iseloomustus:

„ma leian, et kehalises kasvatuses toimuv on igav.“

3. Tegevuse (puudulik) väärtustamine:

„kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks tähtis.“

4. (Negatiivsed) arusaamad pingutusest:

„ma olen veidi laisk.“

Kolmandaks lisasin küsimustikku väited kehalise kasvatus õpetaja käitumise tajumise kohta, (Hein et al. 2015) eesmärgiga uurida seoseid amotivatsiooni dimensioonide ja õpetaja käitumise tajumise vahel.

Näited õpetaja käitumise tajumisest.

1. Õpilase autonoomsuse toetus:

„õpetaja pakub mulle valikuid ja võimalusi.“

2. Negatiivne tingimuslik hoolimine:

„õpetaja on minuga vähem sõbralikum, kui ma ei pinguta nii, nagu tema soovib.“

3. Kontrolliv kiitmine:

„õpetaja kiidab mind vaid hea soorituse korral.“

4. Isiklik üle määrane kontroll:

„õpetaja püüab kontrollida ka seda, mida ma teen peale kooli vabal ajal.“

5. Hirmutamine:

„õpetaja karjub minu peale teiste ees, sundides mind täitma teatud ülesandeid.“

Amotivatsiooni, samuti õpetaja käitumise tajumist käsitlevate küsimuste osas otsustasin järjestuse ümber reastada nii, et ühte komponenti kirjeldavad küsimuses paikneksid üksteisest võimalikult kaugel, et minimeerida küsimuste omavahelist mõju vastamisel.

Küsimustele amotivatsioonist ja õpetaja käitumise tajumisest tuli vastata Likerti 7-punkti skaala alusel (1-üldse ei nõustu, 7-täiesti nõus).

Küsimustiku vormistasin keskkonnas Google Forms, mis võimaldas seda operatiivselt pöördumistes lingina edastada, vastuste laekumise arvukust hinnata Tulemuste analüüs toimus andmetöötlusprogrammide SPSS ja AMOS abil.

Küsimustik on esitatud lisas (vt, lisa 2).

3.3. Laekunud andmed

Andmed laekusid operatiivselt keskkonnas Google forms. Esimene pöördumine andis 156 vastust. Teine, täiendav pöördumine tõstis vastuste arvu 306ni. Teine pöördumine andis

kogemusi parema ja efektiivsema pöördumise vormi osas. Selles oli viimistletum ja viisakam sõnakasutus ning veenvam selgitus uurimuse vajalikkusest. Vastas 209 neidu ja 97 noormeest.

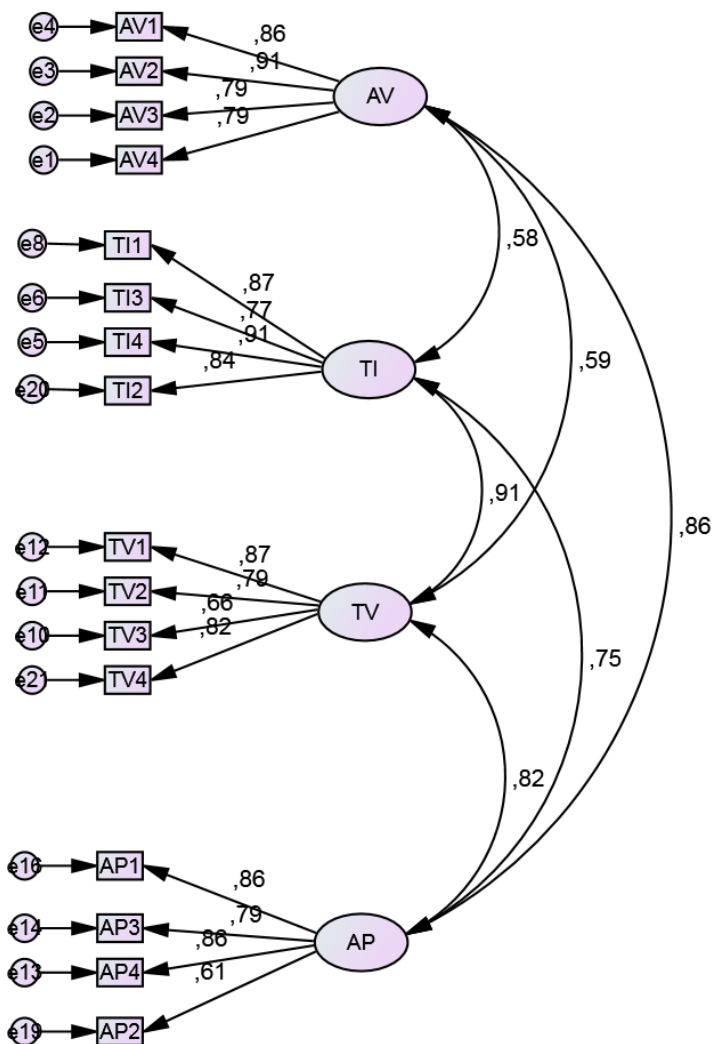
3.4. Andmete analüüs

Saadud andmeid analüüsisin andmetöötlusprogrammi SPSS abil. Hindasin amotivatsiooni ja õpetaja käitumise küsimustike eri dimensioonide väidete sisemist kooskõla Cronbach alfa näitude alusel. Nunnally (1978) loeb heaks näitu enam kui 0,7 ja aktsepteeritavaks 0,6. Amotivatsiooni küsimustiku faktorstruktuuri valiidsust hindasin kinnitava faktoranalüüsiga AMOS statistikaprogrammi abil. Browne ja Cudecki (1989) järgi võib lugeda psühhomeetrilise parameetri RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) väärtusi kuni 0,08 sobivaks. Hu ja Bentler (1999) hindavad psühhümeetriliste indeksite IFI (*Incremental Fit Index*), TLI (*Tucker Lewis index*), CFI (*Comparative Fit Index*) väärtusi 0,95 ja enam aktsepteeritavaks kinnitamaks faktorstruktuuride valiidsust. Soolisi erinevusi uuringutunnustes selgitasin Mann-Whitney U-testi abil, kuna andmed ei olnud normaaljaotuslikud ja sõltumatute gruppide t- test osutus seetõttu selles osas sobimatuks. Tunnuste vahelisi seoseid selgitasin Pearsoni korrelatsioonianalüüsi abil. Statistilise olulisuse nivooks võtsin $p < 0,05$.

4. TÖÖ TULEMUSED

4.1. Eestindatud amotivatsiooni mudeli küsimustiku valiidsus

Mitmedimensionaalse amotivatsiooni küsimustiku esialgse kinnitava faktoranalüüsi tulemused on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Amotivatsiooni erinevaid dimensioone hindava küsimustiku esialgne kinnitava faktoranalüüsi mudel. AV- arusaam (puudulikust) võimekusest; TI- tegevuse (negatiivne) iseloomustus; TV- tegevuse (puudulik) väärtustamine; AP- (negatiivne) arusaam pingutusest.

Nelja-faktorilise mudeli psühhomeetrilised parameetrid on järgmised: $\chi^2 = 365,4$; $df = 98$; $\chi^2/df=3,7$; RMSEA = 0,095; IFI= 0,932; TLI= 0,916; CFI= 0,932. Esialgse faktoranalüüsi psühhomeetrilised parameetrid ei ületa etteantud aktsepteeritavaid väärtuseid, mistõttu teostati mudelis vastavalt modifikatsiooni indeksitele järgmised muudatused.

Esiteks lisati kovariatsioonid järgmiste väidete veajääkide vahel:

- tegevuse (puuduliku) väärtustamise dimensioonist teine väide kolmandaga:

väide 2 (TV2) „*kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks tähtis*,“

väide 3 (TV3) „*kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks kasulik*,“

- ning kolmas neljandaga:

väide 3 (TV3) „*kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks kasulik*,“

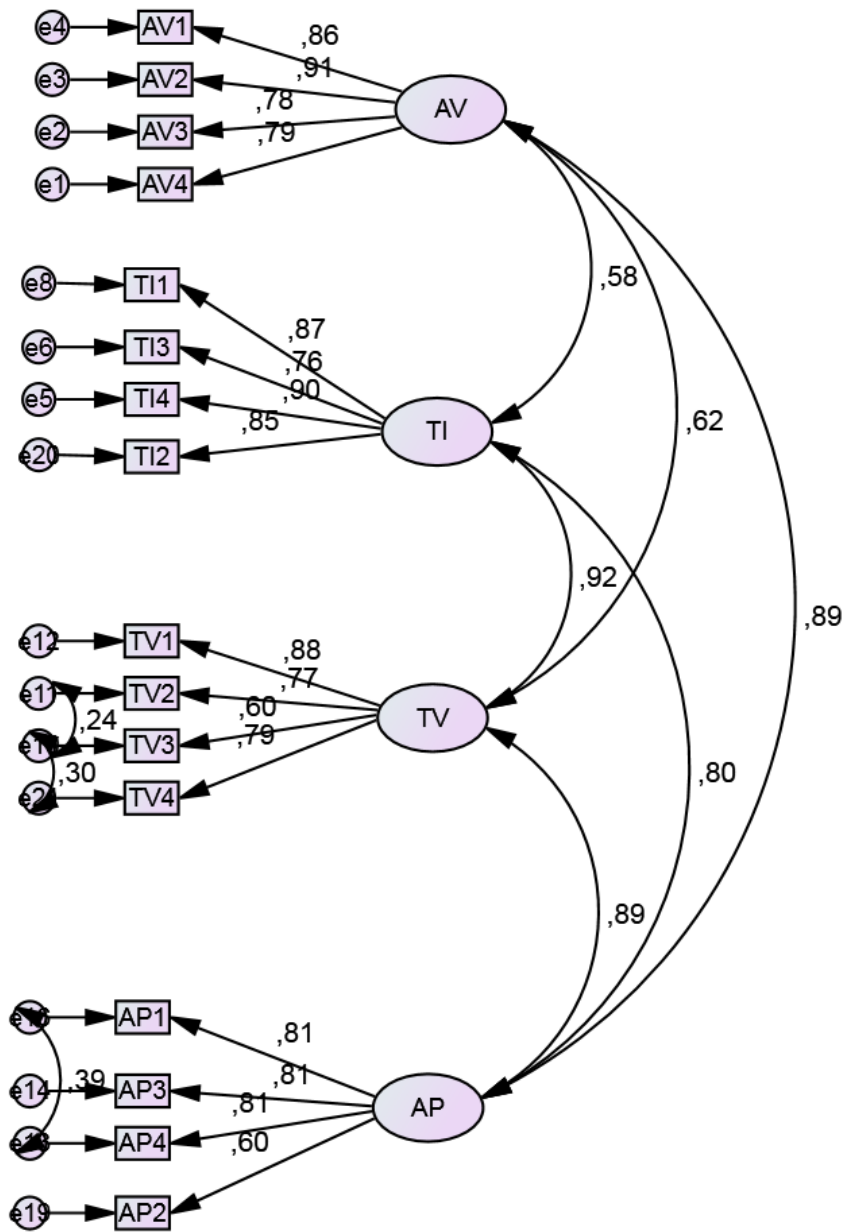
väide 4 (TV4) „*ma ei näe põhjust kehalises kasvatuses osalemiseks*,“

- (negatiivsed) arusaamad pingutusest dimensioonist esimene väide kolmandaga:

väide 1 (AP1) „*ma pole kehalise kasvatuses jaoks piisavalt energiline*,“

väide 3 (AP3) „*mulle ei meeldi kehalises kasvatuses nõutavad pingutused*.“

Nende muudatuste järgselt teostatud modifitseeritud mitmedimensionaalse amotivatsiooni küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused on esitatud joonisel 2, mille psühhomeetrilised parameetrid on järgmised: $\chi^2 = 296,4$; $df = 95$; $\chi^2/df = 3,1$; RMSEA = 0,083; IFI = 0,949; TLI = 0,935; CFI = 0,949.



Joonis 2. Muudatuste järgselt teostatud modifitseeritud mitmedimensionaalse amotivatsiooni küsimustiku kinnitava faktoranalüüsi tulemused. AV- arusaam (puudulikust) võimekusest; TI- tegevuse (negatiivne) iseloomustus; TV- tegevuse (puudulik) väärtustamine; AP- (negatiivne) arusaam pingutusest.

Ka modifitseeritud amotivatsiooni küsimustiku faktoranalüüsi psühhomeetrilised parameetrid ei ületa etteantud aktsepteeritavaid väärtusi, mistõttu teostati mudelis vastavalt modifikatsiooni indeksitele järgmised muudatused: edasisest analüüsist sai eemaldatud kaks väidet nende ülitugeva sisulise ühisosa tõttu teiste väidetega. Nendeks väideteks olid:

1) tegevuse (negatiivse) iseloomustuse dimensioonis väide:

väide 2 (TI2) „mulle ei meeldi kehalises kasvatuses toimuv tegevus,”

2) tegevuse (puuduliku) väärtustamise dimensioonis väide:

väide 4 (TV4) „ma ei näe põhjust kehalises kasvatuses osalemiseks.”

Väitel „mulle ei meeldi kehalises kasvatuses toimuv tegevus” ilmnes suur ühisosa väidetega:

(AP3) „mulle ei meeldi kehalises kasvatuses nõutavad pingutused,”

(AV3) „mul pole teadmisi, oskusi, et olla edukas kehalises kasvatuses,”

(AV4) „nõuded kehalises kasvatuses on üle minu võimete.”

Väitel „ma ei näe põhjust kehalises kasvatuses osalemiseks” oli suur ühisosa väidetega:

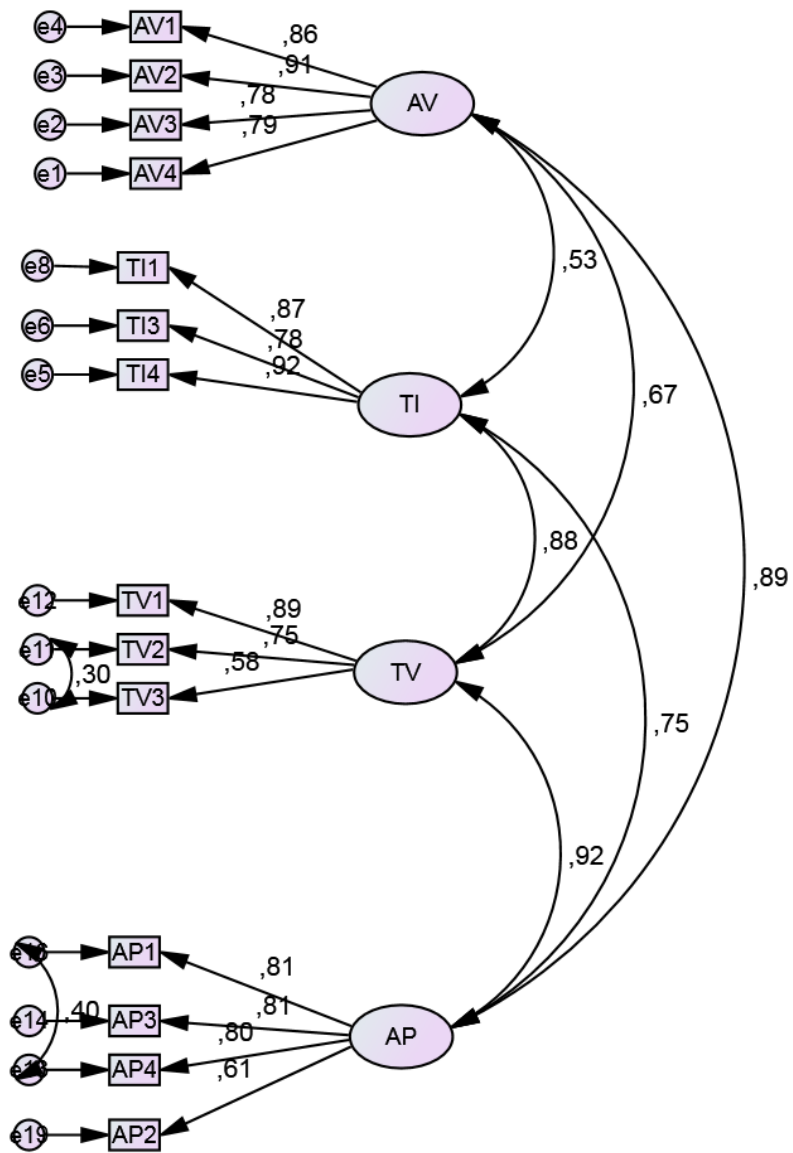
(AP2) „ma olen veidi laisk,”

(AV1) „ma pole edukas kehalises kasvatuses,”

(AV2) „mul puuduvad eeldused eduks kehalises kasvatuses.”

Nimetatud kahe väite eemaldamise järgselt teostatud kinnitava faktoranalüüsi tulemused on esitatud joonisel 3 ja psühhomeetrilised parameetrid on järgmised: $\chi^2 = 179,8$; $df = 69$; $\chi^2 / df = 2,6$; RMSEA= 0,073; IFI= 0,966; TLI= 0,955; CFI= 0,966. Antud parameetrid on aktsepteeritavate väärtustega.

Kuna tegevuse (puuduliku) väärtustamise dimensioonist eemaldati väide „ma ei näe põhjust kehalises kasvatuses osalemiseks”, siis jäi selles dimensioonis kovariatsiooni vaid üks paar vea jääke, nimelt väite (TV2) „kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks tähtis” ja väite (TV3) „kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks kasulik.” vahel.



Joonis 3. Lõpliku kinnitava faktoranalüüsi tulemused. AV- arusaam (puudulikust) võimekusest; TI- tegevuse (negatiivne) iseloomustus; TV- tegevuse (puudulik) väärtustamine; AP- (negatiivne) arusaam pingutusest.

4.2. Amotivatsiooni küsimustiku ja õpetaja käitumise tajumist väljendava küsimustiku alaskaalade reliaablus.

Tabelites 1 ja 2 on esitatud vastavalt amotivatsiooni küsimustiku ja õpetaja käitumise tajumise küsimustiku alaskaalade ehk eri dimensioonide sisemise reliaabluse koefitsendid, Cronbach alfa näidud:

Tabel 1. Amotivatsiooni küsimustiku alaskaalade reliaabluse koefitsendid (Cronbach alfa)

Amotivatsiooni dimensioon	Cronbach alfa
Tegevuse (puudulik) väärtustamine	0,907
Arusaam (puudulikust) võimekusest	0,902
Tegevuse (negatiivne) iseloomustus	0,870
(Negatiivsed) arusaamad pingutusest	0,860

Tabel 2. Õpetaja käitumise tajumise küsimustiku alaskaalade reliaabluse koefitsendid (Cronbach alfa)

Õpetaja käitumise tajumine	Cronbach alfa
Autonoomiat toetav käitumine	0,87
Negatiivne tingimuslik hoolimine	0,69
Kontrolliv kiitmine	0,65
Hirmutamine	0,67
Isiklik liigne kontroll	0,46

Cronbach alfa koefitsent isikliku liigse kontrolli alaskaalal oli alla 0,6, alaskaala järgnevatest analüüsides eemaldati.

4.3. Soolised erinevused amotivatsiooni dimensioonides ja kehalise kasvatusõpetaja käitumise tajumisel

Tabelites 3 ja 4 on esitatud vastavalt soolised erinevused amotivatsiooni dimensioonides ja kehalise kasvatusõpetaja käitumise tajumistes.

Tabel 3. Noormeeste ja neidude arusaamad oma amotivatsiooni tasemest kehalises kasvatuses.

	Noormehed (X ± SD)	Neiud (X ± SD)
Arusaam (puudulikust) võimekusest	2,06 ± 1,31	2,63 ± 1,71**
Tegevuse (negatiivne) iseloomustus	2,34 ± 1,37	3,32 ± 1,80***
Tegevuse (puudulik) väärtustamine	1,97 ± 1,36	2,69 ± 1,66***
(Negatiivne) arusaam pingutusest	2,27 ± 1,24	3,08 ± 1,66***

*** p<0.001

** p<0.01

Tulemustest nähtub, et kõigis neljas amotivatsiooni dimensioonis on statistiliselt olulised erinevused, neidude amotivatsiooni tajumine on oluliselt suurem.

Tabel 4. Noormeeste ja neidude kehalise kasvatusõpetaja käitumise tajumised.

	Noormehed (X ±SD)	Neiud (X ± SD)
Autonoomiat toetav käitumine	4,89 ± 1,09	4,57 ± 1,49
Negatiivne tingimuslik hoolimine	2,17 ± 1,14	2,65 ± 1,41**
Kontrolliv kiitmine	2,24 ± 1,32	2,36 ± 1,29
Hirmutamine	1,24 ± 0,54	1,42 ± 0,82*

** p<0.01,*p<0,05.

Õpetaja käitumise tajumise osas ilmnemise statistiliselt olulised erinevused negatiivse tingimusliku hoolimise ja hirmutamise osas, neiud tajusid mõlemat enam. Autonoomiat toetava käitumise ja kontrolliva kiitumise tajumise osas statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnunud.

4.4. Amotivatsiooni ja kehalise kasvatuses õpetaja käitumise tajumiste vahelised seosed

Tabelites 5 ja 6 on esitatud korrelatiivsed seosed amotivatsiooni dimensioonide ning õpetaja käitumise tajumiste vahel poeglastel ja tütarlastel.

Tabel 5. Seosed amotivatsiooni ja õpetaja käitumise tajumise vahel noormeestel.

	Arusaam (puudulikust) võimekusest	Tegevuse (negatiivne) iseloomustus	Tegevuse (puudulik) väärtustamine	(Negatiivne) arusaam pingutusest
Autonoomiat toetav käitumine	-0.437**	-0.536**	-0.120	-0.332**
Negatiivne tingimuslik hoolimine	0.252*	0.373**	0.137	0.206*
Kontrolliv kiitmine	0.352**	0.419**	0.246*	0.248*
Hirmutamine	0.065	0.374**	0.085	-0.05

** p<0.01

*p<0,05.

Tabel 6. Seosed amotivatsiooni ja õpetaja käitumise tajumise vahel neidudel.

	Arusaam (puudulikust) võimekusest	Tegevuse (negatiivne) iseloomustus	Tegevuse (puudulik) väärtustamine	(Negatiivne) arusaam pingutusest
Autonoomiat toetav käitumine	-0.442**	-0.650**	-0.557**	-0.422**
Negatiivne tingimuslik hoolimine	0.368**	0.460**	0.367**	0.393**
Kontrolliv kiitmine	0.269**	0.202**	0.135	0.249**
Hirmutamine	0.334**	0.378**	0.405**	0.319**

** p<0.01

Tulemustest nähtub, et õpetaja autonoomiat toetava käitumise tajumine omab kõigi nelja amotivatsiooni dimensiooniga statistiliselt olulisi negatiivseid seoseid, välja arvatud noormeestel

tegevuse väärtustamise osas. Neidudel on statistiliselt olulised positiivsed seosed kõigi amotivatsiooni dimensioonide ja õpetaja käitumise tajumise vahel, seos puudub kontrolliva kiitmise ja tegevuse väärtustamisse vahel. Noormeestel puuduvad statistiliselt olulised seosed tegevuse väärtustamisel autonoomia toetuse, negatiivse tingimusliku hoolimise, ja hirmutamisega, samuti hirmutamisel arusaam võimekusest ja arusaam pingutusest dimensioonidega.

5. TULEMUSTE ARUTELU

5.1. Küsimustike valiidsus ja reliaablus

Selleks, et oleks võimalik uurida amotivatsiooni dimensioonide seoseid kehalise kasvatuses õpetaja tajutava käitumisega, tuli kõigepealt hinnata eestindatud küsimustiku valiidsust ja erinevate dimensioonide sisemist kooskõla. Peale selle osutus vajalikuks hinnata kehalise kasvatuses õpetaja käitumise tajumise küsimustiku dimensioonide sisemist kooskõla. Eestindatud ja korrigeeritud kehalise kasvatuses amotivatsiooni küsimustiku lõpliku kinnitava faktoranalüüsi järgsed psühhomeetrilised parameetrid on aktsepteeritava väärtusega.

Võrdluses kasutatud alusuuringutega (Legault et al. 2006; Shen et al. 2010), võib öelda, et käesoleva töö amotivatsiooni dimensioone käsitleva küsimustiku psühhomeetrilised parameetrid on igati arvestatava tasemega. Amotivatsiooni küsimustiku eri dimensioonide sisemise kooskõla koefitsendid ehk Cronbach alfa näidud olid vahemikus tegevuse puudulik väärtustamine 0,907 kuni pingutuse vähene väärtustamine 0,860. Nunnally (1978) järgi loetakse Cronbach alfa näidud heaks kui see on enam kui 0,7 ja aktsepteeritavaks 0,6, mis on kinnituseks väidete omavahelisele sisemisele kooskõlale. Võrreldes saadud näite (Shen et al. 2010) uuringus esitatud vastavate parameetritega (0,83-0,91), võib öelda, et tulemused olid sisuliselt sarnased. Seega võib öelda, et eestindatud küsimustik on igati valiidsus ja reliaabel ning kasutatav edaspidistes samalaadsetes uuringutes ja samuti võiks küsimustikku kasutada kehalise kasvatuses õpetaja klassi või individuaalse amotivatsiooni välja selgitamiseks.

5.2. Soolised erinevused amotivatsiooni eri dimensioonide ja kehalise kasvatuses õpetaja käitumise tajumisel

Ilmnes, et kõigis neljas dimensioonis- arusaam (puudulikust) võimekusest, tegevuse (negatiivne) iseloomust, tegevusse (puudulik) väärtustamine ja (negatiivne) arusaam pingutusest oli neidudel oluliselt kõrgem amotivatsiooni tase kui noormeestel. See tulemus on kooskõlas varasemate uuringutega, mis on samuti näidanud, et tüdrukutel on amotivatsiooni tase kõrgem, võrreldes poistega (Johnson et al. 2011; Wang et al. 2002).

Käesolevas töös neidudel ja noormeestel õpetajapoolse autonoomia tajumise osas olulisi erinevusi ei ilmnunud. Uusleer (2015) leidis, et poeglapsed tajuvad kehalise kasvatuses õpetajapoolset autonoomia toetust rohkem kui tütarlapsed. Üheks erinevuse põhjusi võis tuleneda erinevast kontingendist, kuna Uusleer (2015) uurimuses olid vaatluse all ka nooremad vanuserühmad.

Õpetaja käitumise tajumisel tunnetasid neiud noormeestest oluliselt enam negatiivset tingimuslikku hoolimist ja hirmutamist. Autonoomia toetamise ja kontrolliva kiitumise tajumisel neidudel ja noormeestel antud töös olulised erinevused puudusid. Keskoja (2014) märgib, et poisid tajusid kehalise kasvatuses õpetaja kontrollivat käitumist oluliselt enam, võrreldes tüdrukutega. Samas tõi ta esile, et nii tüdrukutel kui ka poistel on õpetaja kontrolliva käitumise tajumine tugevas negatiivses seoses õpilaste hoiakutega kehalise kasvatuses suhtes. Hoiakuid võiks tinglikult samastada motivatsiooni ja amotivatsiooniga.

5.3. Amotivatsiooni dimensioonid, kehalise kasvatuses õpetaja käitumise tajumine. Tunnuste vaheliste seoste mustri erinevused neidudel ja noormeestel

Selgelt eristus tunnuste vaheliste seoste mustris õpetaja autonoomiat toetav käitumine, millel olid tugevad olulised negatiivsed seosed kõikide amotivatsiooni dimensioonidega nii neidudel kui ka noormeestel (välja arvatud noormeestel tegevuse väärtustamise dimensioonis). Süvenedes õpetaja käitumise küsimustiku sisusse, leiab autonoomiat toetavate küsimuste juures eelkõige inimlikku mõistmist ja oma õpilastest lugupidamist. Sarnastele järeldustele jõuab terve rida autoreid mitmetes uuringutes tõdedes, et mõistva ja kiindunud õpetaja õpilased reeglina tajuvad autonoomsust (Haerens et al. 2013; Hagger et al. 2003, 2007; Reeve et al. 1999; Taylor ja Ntoumanis 2007).

Eesti koolõpilastega teostatud uuringu järgselt tõdeb Keskoja (2014) samuti, et õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumine on tugevas positiivses seoses õpilaste positiivsete hoiakutega kehalise kasvatuses suhtes. Schasmin (2014) tõi esile, et õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise tajumine on tugevas positiivses seoses õpilaste sisemiste, identifitseeritud ja vastutustundega seotud distsiplineeritud käitumise põhjustega ja distsiplineeritud käitumisega kehalises kasvatuses.

Uusleer (2015) järeldab oma uurimusest lähtuvalt, et õpilased tajuvad kehalise kasvatuses õpetajapoolset autonoomsuse toetust mitmedimensioonilisena. Käesolevas töös oli autonoomsuse toetust uuritud ühe dimensiooni raames. Kindlasti väärib kaalumist mõte edaspidistes uuringutes autonoomia toetust üksikasjalikumalt käsitleda. Jackson-Kersey ja Spray (2013) leiavad, et õpilaste amotivatsioon ja enesehinnang kehalises kasvatuses sõltub olulisel määral õpetaja hinnangutest õpilase saavutusele. Lisaks leiavad nad, et kehalise kasvatuses õpetajatel on kohustus luua õpikeskkond, mis toetaks õpilaste psühholoogilisi vajadusi ja mis aitab vähendada amotivatsiooni. Ka Rebane (2014) jõuab oma uurimuses järeldusele õpilaste amotivatsiooni seotusest õpetaja käitumisega.

Kehalise kasvatuses õpetaja kontrolliva käitumise näituses ilmnesid tunnuste vaheliste seoste mustris mitmed olulised erinevused. Negatiivne tingimuslik hoolimine oli neidudel olulistes seostes kõigi nelja amotivatsiooni dimensiooniga, noormeestel seevastu ilmnes oluline seos vaid tegevuse negatiivse iseloomustamisega. Täpselt samasugune muster ilmnes hirmutava käitumise tajumisel, mis oli neidudel olulises seoses amotivatsiooni kõigi nelja dimensiooniga, noormeestel oli vastav seos vaid tegevuse negatiivse iseloomustusega. Hein et al. (2015) leidsid, et õpetajad, kes suudavad hoiduda hirmutamise ja negatiivse tingimusliku hoolimisest, omavad sõbralikumaid ja koostööaltimeid õpilasi.

Kontrolliva kiitumise tajumisel puudus neidudel oluline seos (ainus puuduv oluline seos neidudel) tegevuse puuduliku väärtustamisega, noormeestel nii tegevuse puuduliku väärtustamise kui ka negatiivse arusaamaga pingutusest. Märkimist väärib asjaolu, et tegevuse puudulikul väärtustamisel ei ilmnunud noormeestel olulisi seoseid ühegi õpetaja kontrolliva käitumise dimensiooniga. Mahoni (2014) tõdes, et õpilaste poolt tajutud õpetaja kontrolliv käitumine on positiivselt seotud psühholoogiliste vajaduste ohustamisega, seevastu autonoomiat toetava õpetaja käitumise tajumine negatiivselt. Schasmin (2014) leidis, et õpetaja kontrolliva käitumise tajumine seevastu on positiivses seoses õpilaste amotivatsiooniga distsiplineeritud käitumiseks, ent negatiivses seoses sisemiste, identifitseeritud ja vastutustundega seotud distsiplineeritud käitumise põhjustega ning distsiplineeritud käitumisega kehalises kasvatuses.

5.4. Kokkuvõtteks

Grasteni (2012) arvates võiks amotivatsiooni parem tundmine ja täpsem määratlemine olla abiks kehalise kasvatuses tundide efektiivsuse tõstmisel. Sellest lähtuvalt võiks käesoleva töö

küsimustikku kasutada klassides personaalselt ning saadud tulemuste põhjal saab kehalise kasvatusõpetaja teavet iga konkreetsele õpilasele individuaalse lähenemise tarbeks.

Vallerand (1997) järgi saab motivatsiooni, sealhulgas amotivatsiooni eristada hierarhiliselt: globaalsel, kontekstilisel ja situatiivsel tasandil. Globaalse tasandi amotivatsiooni võiks iseloomustada ükskõikne hoiak kõige suhtes. Amotivatsioon kontekstilisel tasemel võib lähtuda näiteks kehalise kontakti tajumisest käsipallis, korvpallis, maadluses. Kui selgub, et osadele õpilastest on kehalise kontakti tajumine tugevaks amotiveerivaks teguriks, võiks nende kehalise aktiivsuse ja võimekuse arendamiseks olla sobivamad ja efektiivsemad võrkpall, tõstmine, kulturism. Amotivatsioon situatiivsel tasemel võib esineda õhtuse aktiivsusega inimestel hommikvõimlemise osas. Seega nii motivatsiooni kui ka amotivatsiooni tegurite uurimist võiks käsitleda ka pideva protsessina. Tänapäeva ülikiirelt muutvas maailmas tekib pidevalt juurde uusi asju, mis võivad oluliselt muuta motiive nii indiviidi, grupi kui ka tervete rahvahulkade tasandil.

Kokkuvõttes tuleb pidevalt rõhutada Kumar et al. (2015) seisukohti, kus nad kirjeldavad noorukiiga inimese arengus kriitilise perioodina, kus kehaline inaktiivsus ja sellega seoses olev madal kardiorespiratoorne võimekus on tugevad riskifaktorid paljudele kroonilistele haigustele, üldisele haigestumisele ja elukvaliteedi langusele. Gunnell et al. (2016) toonitavad kehalise aktiivsuse suurt osatähtsust vaimse tervise tugevdamisel. Autorid leiavad, et kehaline inaktiivsus võib olla suureks mõjuallikaks ärevuse ja depressiooni tekkele. Need omakorda võivad edaspidi vähendada tööhõivet ja survestada olulisel määral meditsiini ja sotsiaaltoetuste valdkondi. Eeltoodule tuginedes võib öelda, et kogu kehalise aktiivsuse arendamise nimel tehtav töö, sealhulgas töö kehaliste harjutustega tegelemiseks motivatsiooni leidmise ja arendamise nimel on väga olulise tähtsusega. Seetõttu tuleb väga vajalikuks lugeda kogu tööd selles eas noorte kehalise kasvatusõpetuse amotivatsiooni selgitamisel ja motivatsiooni arendamisel.

5.5. Töö puudused ja tugevused

Töö puudusteks võiks lugeda küsimustiku täitmise vabatahtlikku vormi. Sellest lähtuvalt võis tuleneda, et küsimustikule vastas üle kahe korra neid rohkem kui noormehi (vastavalt 209 ja 97). Vabatahtlikust vormist võis tuleneda ka see, et vastanuteks sattusid valdavalt enam motiveeritud õpilased, mille kinnitus on see, et vastuste tulemused ei tulnud normaaljaotuslikud. Edaspidistel samalaadsetel uurimustel võiks püüda sellise pöördumise vormi poole, mis

motiveeriks vastama kogu valitud kontingenti. Tugevuseks võib lugeda võrdlemisi suurt küsimustikule vastanute arvu.

JÄRELDUSED

1. Eestindatud mitmedimensioonilist modifitseeritud amotivatsiooni küsimustikku võib pidada valiidses ja reliaabliks ning sobivaks kasutamiseks tulevastes samalaadsetes uurimustes Eesti õpilastel.
2. Autonoomiat toetava käitumise tajumine oli olulises negatiivses seoses kõigi nelja amotivatsiooni dimensiooniga, kontrolliva käitumise tajumine seevastu oli valdavalt olulises positiivses seoses amotivatsiooni dimensioonidega.
3. Neidudel ja noormeestel ilmnemise olulised erinevused kõigis neljas amotivatsiooni dimensioonis kus neidudel ilmnemise oluliselt kõrgem amotivatsiooni tase. Õpetaja käitumise osas tajusid neid noormeestest oluliselt tugevamini negatiivset tingimuslikku hoolimist ja hirmutamist.
4. Neidudel ilmnemise kõigi amotivatsiooni dimensioonide ja õpetaja kontrolliva käitumise dimensioonide vahel statistiliselt olulised positiivsed seosed, välja arvatud kontrolliva kiitumise ja tegevuse väärtustamise vahel. Noormeestel puudusid statistiliselt olulised seosed hirmutamisel arusaamaga võimekusest, tegevuse väärtustamisega ja arusaamaga pingutusest. Statistiliselt oluline seos puudus ka negatiivsel tingimuslikul hoolimisel tegevuse väärtustamisega.

KASUTATUD KIRJANDUSE LOETELU

1. Bartholomew KJ, Ntoumanis N, Thøgersen-Ntoumani C A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sport coaches. *International review of sport and exercise psychology* 2009; 2: 215-233.
2. Bartholomew KJ, Ntoumanis N, Thøgersen-Ntoumani C The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of sport and exercise psychology*. 2010; 32: 193-216.
3. Browne MW, Cudeck R Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate behavioral research* 1989; 24: 445-455.
4. Carlson TB We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of teaching in physical education* 1995, 467-477.
5. Deci EL, Ryan RM *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press 1985.
6. Deci EL, Ryan RM Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci and RM Ryan *Handbook of self-determination research*. 2002; Rochester, NY: University of Rochester press. 2002; 3-33.
7. Grasten A, Jaakola T, Liukonen J, Watt A, Yli-Piipari S Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of sports science & medicine* 2012; 11(2): 260-269.
8. Gunnell KE, Flament MF, Buchholz A, Henderson KA, Obeid N, Schubert N, Goldfield GS Examining the bidirectional relationship between physical activity, screen time and symptoms of anxiety and depression over the time during adolescence. *Preventative medicine* 2016 Apr 14. pii: S0091-7435(16)300057-3.

9. Haerens L, Aelterman N, Van den Berghe L, De Meyer J, Soenens B et al Observing physical education teachers need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of sport and exercise psychology* 2013; 35: 3-17.

10. Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Culverhouse T, Biddle SHJ The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of educational psychology* 2003;95 (4):784-795.

11. Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Hein V, Pihu M, Soos I et al The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of sport and exercise* 2007; 8: 632-653.

12. Hagger MS, Chatzisarantis NL, Hein V, Soos I, Karsai I, Lintunen T, Leemans S Teacher peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a transcontextual model of motivation in four nations. *Psychology and health* 2009 Jul; 24(6):689-711.

13. Hassandra M, Goudas M, Chroni S Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of sport and exercise* 2003; 4: 211-223.

14. Hein V, Koka A, Hagger MS Relationship between perceived teachers controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence* 2015 Jul; 42:103-14.

15. Hu L, Bentler BM Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling* 1999; 6: 1-55

16. Jaakola T, Wang J, Yli-Piipari S, Liukonen J A multilevel latent growth modelling of longitudinal changes in motivation regulations in physical education. *Journal of sport science & medicine* 2015 Mar; 14(1): 163-171.

17. Jackson- Kersey R, Spray C Amotivation in physical education. Relationship with physical self-concept and teacher ratings of attainment. *European physical education review* 2013; 19(3):289-301.
18. Johnson, T. G., Prusak, K. A., Pennington, T., & Wilkinson, C. (2011). The effects of the type of skill test, choice, and gender on the situational motivation of physical education students. *Journal of teaching in physical education*, 30, 281–295.
19. Kalam V Unustame kõige tähtsama. Motivatsioonist. *Kehakultuur* 1973; 23: 723-24; 24: 755-56.
20. Kalam V, Viru A Huvi arendamisest kehalises kasvatuses ja spordis. *Kehakultuur* 1962; 10: 315-16.
21. Keskoja M Tajutud õpetaja käitumise seosed õpilaste hoiakutega kehalises kasvatuses. Tartu ülikool, magistritöö 2014.
22. Kumar B, Robinson R, Till S Physical activity and health in adolescence. *Clinical medicine (London)* 2015 Jun;15(3):267-72.
23. Legault L, Green-Demers I, Pelletier L Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of educational psychology* 2006; Vol 98 No.3: 567-582.
24. Mahoni K Õpetaja kontrolliva käitumise seosed õpilaste psühholoogiliste vajadustega ja agressiivse käitumisega. Tartu ülikool, magistritöö 2014.
25. Ntoumanis N, Pensgaard A, Martin C, Pipe K An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of sport and exercise psychology*, 2004 26, 197-214.
26. Nunnally J Psychometric theory (2nd ed) New York: McGraw-Hill 1978.

27. Pelletier LG, Dion S, Tucson K, Green-Demers I Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of basic and applied social psychology* 1999; 29: 2481-250
28. Rebane K Õpilaste ja õpetajate motivatsiooni seostest õpilaste autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumisega. Tartu ülikool, magistritöö 2014.
29. Rees T, Freeman P Social support moderates the relationship between stressors and task performance through self-efficacy. *Journal of social clinical psychology* 2009; 28 (2): 244-263.
30. Reeve J, Bolt E, Cai J Authonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of educational psychology* 1999; 91 (3): 537-548.
31. Roberts C G Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, were are we? Roberts C G, Treasure C D *Advances in motivation in sport and exercise*. Human kinetics 2012: 5-58.
32. Sanchez-Miguel P A, Leo F M, Sanchez-Oliva D, Amado D, Garcia-Calvo T The importance of parents behavior in their childrens enjoyment and amotivation in sports. *Journal of human kinetics* 2013 Mar; 36: 169-177.
33. Schasmin L Tajutud õpetaja käitumise seosed õpilaste distsiplineeritud käitumisega kehalises kasvatuses. Tartu ülikool, magistritöö 2014.
34. Shen B, McCaughtry N, Martin J The influence of domain specificity on motivation in physical education: between and whithin domain relations. *Research quarterly for exercise and sport*, 2008; 79: 333-343.
35. Shen B, Wingret R K, Li W, Sun H, Rukavina P B An amotivation model in physical education. *Journal of teaching in physical education* 2010; 29: 72-84.

36. Solomon MA Student issues in physical education classes: Altitudes, cognition and motivation. SJ Silverman, CD Ennis (2nd ed) Student learning in physical education Champaign, IL: Human kinetics 2003:147-63.
37. Standage M, Duda JL, Ntoumanis N A test of self-determination theory in school physical education. British journal of educational psychology 2005; 75: 411-433.
38. Su Y-L, Reeve J A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. Educational psychology review 2011: 159-188.
39. Sõmer H-R Amotivatsioonist kehalises kasvatuses. Tartu ülikool, bakalaureusetöö 2017.
40. Taylor IM, Ntoumanis N Teachers' motivational strategies and students' self-determination in physical education. Journal of educational psychology 2007; 99 (4): 747-760.
41. Uusleer S Autonoomsust toetava õpetaja käitumise tajumise küsimustiku välja töötamine ja valiidsuse hindamine. Tartu ülikool, magistratöö 2015.
42. Vallerand R, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecall C, Valliers EF The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. Educational and psychological measurement. 1992, 52: 1003-1017.
43. Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C., & Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. British journal of educational psychology, 72, 433–445.
44. Weiss MR, Ferrer-Caja E Motivational orientations in sport behavior. Horn T. Advances in sport psychology. Human kinetics 2002: 101-184.
45. Yoo J Perceived authonomy support and behavioral engagement in physical education: a conditional process model of positive emotion and autonomus motivation. Perceptual and motor skills. 2015 jun; 120(3):731-46

Lisad

Lisa 1

Amotivatsiooni küsimustik koos Shen et al. (2010) väidetega eri dimensioonidena

Ability Beliefs

Arusaamad võimekusest

I am not good in PE

Ma pole edukas kehalises kasvatuses

I don t have what it takes to do well in PE

Mul puuduvad eeldused eduks kehalises kasvatuses

I don t have the knowledge/skill required to succeed in PE

Mul pole teadmisi, oskusi, et olla edukas kehalises kasvatuses

The tasks demanded of me in PE surpass my ability

Nõuded kehalises kasvatuses on üle minu võimete

Task Characteristics

Tegevuse iseloomustus

I find that the sport/activity being played is boring

Ma leian, et kehalises kasvatuses toimuv tegevus on igav

I don t like the sport/activity being played in PE

Mulle ei meeldi kehalises kasvatuses toimuv tegevus*

I have the impression that it s always the same thing in PE everyday

Mul on tunne, et kehalise kasvatuses kordub üks ja sama tegevus

The sport/activity in PE is not stimulating

Tegevus kehalises kasvatuses ei ole kaasahaarav

Value of Task

Tegevuse väärtustamine

For me, PE holds no interest

Mulle ei paku kehaline kasvatus huvi

Participating in PE is not important for me
Kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks tähtis

Participating in PE is not valuable to me
Kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks kasulik

I have no good reason to participate in PE
Ma ei näe põhjust kehalises kasvatuses osalemiseks*

Effort Beliefs

Arusaamad pingutusest

I am not energetic enough for PE
Ma pole kehalise kasvatuses jaoks piisavalt energiline

I m a bit lazy
Ma olen veidi laisk

I don t like to invest the effort that is required in PE
Mulle ei meeldi kehalise kasvatuses nõutavad pingutused

I don t have the energy to participate in PE
Mul pole energiat kehalises kasvatuses osalemiseks

*väited, mis jäid uurimuse käigus välja.

Lisa 2

Õpilaste motivatsiooni uuring

Jaotis 1 / 2-st

Õpilaste motivatsiooni uuring

Lugupeetud osaleja! Selle küsimustikuga soovime teada Teie arvamusi erinevate kogemuste kohta kehalise kasvatuses. Küsimustikule vastates ärge mõelge ühele kindlale kehalise kasvatuses tunni, vaid õppeainele üldiselt. Teil võivad olla küsimuste kohta erinevaid arvamusi, mistõttu ei ole siin õigeid ega valesid vastuseid. Meid huvitab Teie arvamus. Ärge jääge liiga kauaks ühe väite juurde pidama ning andke vastus, mis kõige paremini kirjeldab Teie arvamust. Kõik vastused on konfidentsiaalsed ning palun vastake kõikidele küsimustele. Täname Teid ette Teie vastuste eest! Kõigepealt palun andke enda kohta järgmine teave.

1. Kool
2. Klass
3. Sugu
4. Vanus (kirjutage numbriga)
5. Kas Te osalete organiseeritud treeningutel mõnes spordiklubis?
6. Kui jah, siis kaua olete juba harjutanud? (Kirjutage kuude arv numbriga: näiteks kui olete harjutanud 2 aastat ja 6 kuud, kirjutate 30)

Järgnevate küsimustega soovime teada, millised on Teie kogemused enda õpetajaga kehalise kasvatuses tunnis. Õpetajatel on õpilastega tegelemisel erinevad stiilid ja me soovime teada rohkem, kuidas Teie olete ennast tundnud oma kehalise kasvatuses õpetajaga kokku puutudes. Küsimustele vastamiseks märgistage palun ring, mis iseloomustab kõige enam just Teie arvamust. Meie kehalise kasvatuses õpetaja ...

7. ... pakub minule valikuid ja võimalusi

Ei ole üldse nõus						Täiesti nõus
1	2	3	4	5	6	7

8. ... on minuga vähem sõbralikum, kui ma ei pinguta nii, nagu tema soovib

Ei ole üldse nõus						Täiesti nõus
1	2	3	4	5	6	7

9. ... kiidab mind vaid hea soorituse korral

Ei ole üldse nõus						Täiesti nõus
1	2	3	4	5	6	7

10. ... karjub minu peale teiste ees, sundides mind täitma teatud ülesandeid

Ei ole üldse nõus						Täiesti nõus
1	2	3	4	5	6	7

11. ... mõistab mind

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

12. ... toetab mind vähem, kui ma ebaõnnestun või teen halva soorituse

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

13. ... kiidab mind vaid sellepärast, et ma pingutaksin tunnis rohkem

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

14. ... püüab kontrollida ka seda, mida ma teen peale kooli vabal ajal

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

15. ... usaldab minu võimeid

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

16. ... pöörab mulle vähem tähelepanu kui ma olen teda pahandanud

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

17. ... julgustab mind esitama küsimusi

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

18. ... ähvardab mind karistada kui ma ei harjuta tunnis

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

19. ... püüab sekkuda minu tegemistesse koolis peale kehalise kasvatuse tunde

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

20. ... kuulab kuidas minule meeldiks harjutusi sooritada

Ei ole üldse nõus

Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

21. ... ootab, et ma peaksin kehalise kasvatuse tundi teistest tundidest tähtsamaks

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

22. ... enne omapoolse nõu andmist küsib, kuidas mina uute harjutuste sooritamist näen

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

23. ... paneb mind hirmutamise tegema asju, mida tema tahab

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

24. ... kiidab mind vaid seetõttu, et ma keskenduksin tunni ülesandele

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

25. Järgneva väitega soovime teada kui sageli tunnete huvi puudust kehalises kasvatuses osaledes.

Kogu aeg Mitte kunagi

1 2 3 4 5 6 7

Järgnevad väited väljendavad erinevaid huvi puudumise põhjuseid kehalises kasvatuses. Palun märgistage ring, mis iseloomustab kõige enam Teie isiklikku arvamust.

26. Ma pole edukas kehalises kasvatuses

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

27. Ma leian, et kehalises kasvatuses toimuv tegevus on igav

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

28. Mulle ei paku kehaline kasvatus huvi

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

29. Ma pole kehalise kasvatuse jaoks piisavalt energiline

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

30. Mul puuduvad eeldused eduks kehalises kasvatuses

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

31. Mulle ei meeldi kehalises kasvatuses toimuv tegevus

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

32. Kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks tähtis

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

33. Ma olen veidi laisk

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

34. Mul pole teadmisi, oskusi, et olla edukas kehalises kasvatuses

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

35. Mul on tunne, et kehalise kasvatuses kordub üks ja sama tegevus

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

36. Kehalises kasvatuses osalemine pole minu jaoks kasulik

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

37. Mulle ei meeldi kehalise kasvatuses nõutavad pingutused

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

38. Nõuded kehalises kasvatuses on üle minu võimete

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

39. Tegevus kehalises kasvatuses ei ole kaasahaarav

Ei ole üldse nõus Täiesti nõus

1 2 3 4 5 6 7

40. Ma ei näe põhjust kehalises kasvatuses osalemiseks
 Ei ole üldse nõus Täiesti nõus
 1 2 3 4 5 6 7

41. Mul pole energiat kehalises kasvatuses osalemiseks
 Ei ole üldse nõus Täiesti nõus
 1 2 3 4 5 6 7

Lihtlitsents

Mina, Heino Sildala

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa minu loodud teose
Amotivatsiooni eri dimensioonide seosed õpetaja käitumise tajumisega kehalises kasvatuses

Mille juhendaja on Andre Koka

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada sealhulgas lisada digiarhiivi Dspace kuni
autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu
Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace kaudu Creative Commons'i litsentsiga
CCBYNCND 3,0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata
ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse
lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandit ega
isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Heino Sildala
20.05.2019.